

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ВПЛИВ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ
СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 07-231 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Олександра ЗАВОЛОКО

Керівник: к. психол. н., доцентка Вікторія
КАЗІБЕКОВА

Рецензент к. психол. н., доцент Іван КРУПНИК

Херсон 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТРИВОЖНОСТІ ТА КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	5
1.1. Особливості поняття тривожності та способи її подолання.....	5
1.2. Характеристика когнітивних процесів особистості.....	12
1.3. Термін «дистанційне навчання» як вид навчальної діяльності.....	15
1.4. Особливості юнацького віку.....	19
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	14
2.1. Методи й організація емпіричного дослідження.....	22
2.2. Результати емпіричного дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі навчання в аудиторії.....	23
2.3. Результати кореляційного зв'язку рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі навчання в аудиторії	28
2.4. Результати емпіричного дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання.....	30
2.5. Результати кореляційного зв'язку рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання.....	34
ВИСНОВКИ	27
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	39
Додаток А	42

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема взаємозв'язку психічних процесів і тривожності зумовлена необхідністю гармонійного розвитку пам'яті, уваги, мислення та інших психічних компонентів, які грають велику роль в процесі навчальної діяльності студентів. У період пандемії у процесі навчання у ЗВО студенти зтикаються з проблемою підвищення рівня тривоги, яка може негативно позначитися на розвитку когнітивних процесів. Когнітивні процеси мають важливу роль в процесах особистісного та міжособистісного пізнання. Високий рівень тривожності може стати на заваді до повноцінного розвитку особистості, що призведе до зниження навчальної мотивації, недостатній розумовий розвиток і труднощі в соціальних контактах з однолітками і дорослими. Багато досліджень присвячено вивченню впливу емоційних станів на когнітивні процеси, в рамках яких підкреслюється ключова роль станів у зміні перебігу ряду когнітивних процесів: уваги, пам'яті, мислення.

Психологічними дослідженнями, присвяченими вивченню когнітивної сфери особистості, займалися такі вчені як: Н.Г. Гаранян, В.Л. Зливков, Т. Кун, К. Леві-Строс тощо. Питання тривожності вивчали С.О. Амбалова, М.І. Бекоєва, Г.М. Каменєва та ін. Особливості юнацького віку розглядали О.П. Авдуєвська, Л.І. Божович, І.В. Дубровіна, Б.С. Круглов та ін.

Метою наукової роботи є дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання.

Завдання роботи:

1) розглянути теоретичні відомості понять «тривожність», «когнітивні процеси», «дистанційне навчання» та особливості юнацького віку;

2) визначити рівень тривожності та особливості когнітивних процесів студентів за опитувальниками;

3) провести кореляційне дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання.

Об'єкт дослідження – когнітивні процеси.

Предметом дослідження виступає рівень тривожності та його вплив на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання.

При виконанні даної наукової роботи використовувалися такі **методи та методики**: метод теоретичного аналізу, структурування та узагальнення; методи емпіричного аналізу (Методика дослідження швидкості мислення, «Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія), методика Мюнстенберга, «Особистісна шкала проявів тривоги» (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин) та Шкала тривоги Спілбергера); методи математико-статистичної обробки даних (коефіцієнт кореляції рангів Спірмена (r_s)) за допомогою програми STATISTICA 11.0. **Наукова новизна одержаних результатів** полягає в поглибленні наукових теоретичних та практичних знань про вплив тривожності на когнітивний розвиток особистості серед студентів. У роботі вперше запропонована теорія щодо впливу тривожності на когнітивні процеси у період дистанційного навчання.

Практична значущість дослідження: визначається можливістю використання теоретичних положень, результатів діагностичних досліджень, отримані результати емпіричного дослідження дозволили розширити аспект поняття «дистанційне навчання» та дослідити, які саме процеси відбуваються у психіці студентів під час зміни виду роботи. Отримані результати дозволять сформулювати рекомендації для педагогів, викладачів, студентів та їх батьків під час роботи у дистанційній формі. Результати наукової роботи можуть бути використані для покращення

процесу навчання, його розвитку та допоможуть надалі враховувати вивчені особистісні особливості студентів.

Публікації та апробація. Основний зміст роботи було презентовано та обговорено на засіданні кафедри практичної психології соціально–психологічного факультету Херсонського державного університету (протокол від №), відображено у публікаціях:

1. Вплив рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання // Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) / ред. колегія : А. М. Яцюк, Н. О. Олейник, В. В. Мойсеєнко та ін. – Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2020. – С. 133-135. Покликання на статтю: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/10572>

Структура та обсяг роботи: наукова робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку літератури та одного додатку. Основний зміст викладено на 48 сторінці. Список використаних джерел налічує 41 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТРИВОЖНОСТІ ТА КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Особливості поняття тривожності та способи її подолання

Сучасний спосіб організації навчання негативно позначається на здоров'ї не лише студентів, а й викладачів. Дані численної літератури показують, що під впливом навчальних занять змінюється в гіршу сторону стан практично всіх систем організму. Аналіз літератури дозволило нам висловити гіпотезу, що показником і провідною причиною порушень процесу адаптації до навчання є хронічно підвищена тривожність. Емоційні реакції – важливий компонент адаптивної поведінки людини при взаємодії з навколишнім середовищем. Але тривале емоційне напруження вважається показником неузгодженості пристосувальної реакції. Проявом психогенної дезадаптації виступає тривожність, яка виникає в емоційній сфері, пов'язаної з відношенням до ЗВО, одноліток, викладачів тощо і виражається в підвищеному занепокоєнні в навчальній ситуації, хвилюванні, очікуванні до себе поганого ставлення.

Існує поняття тривожності як риси особистості і як стану. Поняття тривожності як стану характеризується неприємними відчуттями занепокоєння, напруженості, почуття небезпеки; тривожність як властивість особистості полягає в схильності до стану тривожності в різних ситуаціях.

Тривожність впливає на успішність, оскільки у високотривожних студентів, в порівнянні з їх емоційно стійкими однолітками, менше

обсяг наочно-образної пам'яті, швидкість сприйняття і переробки інформації. Крім того, підвищена тривожність призводить до порушення здоров'я. Систематичне перебування в стані психічної напруги лежить в основі глибоких психічних і фізіологічних порушень (цит. за І. В. Єрмаковою) [20].

Сам факт патогенного впливу порушеною адаптації на організм людини загально визнаний. Психогенна роль соціально-психологічної адаптації в конкретних сферах життєдіяльності людини, їх взаємозв'язку вивчені ще недостатньо. На поведінковому рівні психологічний дискомфорт особистості проявляється в агресивних діях або загальної загальмованості, посилення нейротизму у вигляді надмірної сором'язливості, плаксивості, депресії. Тривале перебування організму в стані гострого хронічного напруги сприяє ослабленню функцій або пошкодження структур, провокує розвиток хвороби.

У психології делему тривожності вивчас почав вивчати З. Фрейд. Він вбачав розвиток нейротизму починається з дитячих страхів. Зазначав, що люди навіть у дорослому житті може відчувати ті ж страхи, що й у дитинстві [4].

П. Тілліх вивчив проблеми тривожності як окрему позицію стану особистості. Він зазначив критерії та ввів своє тлумачення поняття «тривожність» [31].

Карен Хорні досліджувала делему невротичної тривоги. Вона ввела таке поняття в наукову психологію як «невроз». Основна причина підвищеної тривожності у людини – тяжкі відносини з матір'ю. М.Тейлор висунув припущення, що рівень тривожності починає формуватись у особистості в процесі навчання, коли особистість спорстерігає певні поведінкові реакції на ті чи інші стресогенні чинники з боку близької людини або соціального оточення в ранньому дитинстві.

Підвищена особистісна і ситуативна тривожність неминуче призводить до зростання так званих «студентських страхів»: боязнь викладача, боязнь іспитів, страх поганої оцінки і т. Д. Крім того, підвищена тривожність призводить до постійного відчуття особистісної пригніченості.

Додатковим чинником, що діє гнітюче на особистість студента, є дисциплінарно-орієнтована модель організації навчального процесу у вищій школі, заснована на суб'єкт-об'єктних відносинах. У термінології К. Роджерса, у вищому професійному навчальному закладі домінує вчення по типу «безглузлого», яке передбачає зазубрювання і повторення вивченого, орієнтується переважно тільки на оцінку. При такому типі навчання учні в більшій мірі відчують дискомфорт, стрес, мають підвищену тривожність. Другий тип навчання – «осмислене навчання». При такому типі навчання педагог виступає в ролі помічника, виявляє щирі цікавість до студента, до своєї роботи. Досліджуючи школярів і студентів, що навчаються осмислено, К. Роджерс дійшов висновку, що при здійсненні осмисленого навчання студенти відчують себе більш комфортно. В результаті такого навчання у них знижується кількість негативних станів стресів, неврозів, студенти стають більш розкутими, прагнуть до найбільш повного самовираження, перестають боятися висловлювати свою думку. За такої організації процесу навчання поліпшуються успішність. Очевидно, що в цьому випадку процес особистісного зростання студентів стає більш інтенсивним [12].

Дружинін В. Н. при міркуванні про зв'язок тривожності і загальних здібностей вказує на те, що тривожний людина схильна до підвищеної пошукової активності: йому потрібно позначити зони і періоди небезпеки, впорядкувати простір і час. Автор зазначає, посилаючись на численні дослідження, що тривожність корелює зі

здатністю породжувати безліч гіпотез (креативність), а також високо корелює з рівнем загального інтелекту. Вчений зауважує наявне очевидне протиріччя між розглянутими психічними утвореннями. Інтелект забезпечує адаптацію особистості до навколишнього світу, а високий рівень нейротизму (тривожність тут як один із проявів нейротизму як особистісної риси або більш конкретно: тривожність – прояв нейротизма інтровертів – явний прояв дезадаптації. Для зняття цього явного протиріччя Дружинін пропонує згадати значення особистісної тривожності в когнітивної активності. Тривожність як наслідок підвищеної чутливості індивіда до внутрішнього дискомфорту породжує розумову активність з пошуку шляхів позбавлення від тривоги, змушує людину породжувати варіанти картини світу (сьогодення і майбутнього), а також шукати шляхи для їх реалізації. Дослідник робить припущення про те, що саме екзистенційна тривога є мотиваційним «двигуном» розумової активності людини, оскільки не має інших причин виникнення крім самої себе, і безпредметна. Відповідно до думки автора, досягнення результату не призводить до позбавлення від тривоги, глобальна невизначеність залишається: майбутнє не зникає – воно тільки відсувається вперед по осі часу після кожного нового дії. Тривожність «змушує» породжувати «моделі майбутнього» (або «моделі світу») незалежно від задоволення потреб. Тому розумова активність неперервна, хоча вимірюється по інтенсивності і є для людини як представника *Homo sapiens* і як особистості основною ознакою.

Постійне зростання ситуативної тривожності неминуче призводить до зростання особистісної тривожності, що стає рисою особистості. Людина постійно перебуває постійно в підвищеному тривожному стані, частіше негативно оцінює все, що відбувається навколо нього, що породжує небажання пробувати себе в різних сферах діяльності, роботі,

творчості. Це призводить до заниженим рівнем самооцінки і низького рівню особистісних домагань.

Коли мова йде про молодь, яка перебуває в сенситивному періоді для розвитку основних соціогенних потенцій людини, особливі побоювання викликають ситуації, коли відсутність досвіду, навичок совладаючого поведінки, використання неефективних копінг-стратегій стає наслідком того, що молоді люди та дівчата, вдаюся до одного з найбільш простих і примітивних способів вирішення проблем - заподіяння шкоди, збитку оточуючими, в ряді випадків самим собі.

Необідно зазначити, що саме своєчасне виявлення, надання психологічної допомоги, формування у молоді навичок конструктивного подолання важких життєвих ситуацій дозволяє не тільки мінімізувати наслідки негативних емоційних переживань, але і є одним з напрямків профілактики причин прояви насильства в суспільстві [28].

Враховуючи вище викладене, необхідно спеціальна, цілеспрямована діяльність по формуванню у молоді компетенцій, що забезпечують конструктивну подолання, ефективне совладающее поведінку у важких життєвих ситуаціях. Психологічний супровід молоді та навчання конструктивним копінг-стратегій покликане сформувати у молодих людей і дівчат такі вміння як, критично аналізувати життєву ситуацію, проблему, конструктивно вирішувати виникаючі труднощі, рефлексувати, оцінювати ефективність власних стратегій, робити роботу над помилками; крім того, покликане сприяти розвитку таких якостей як, емпатія, толерантність, чуйність, відповідальність і т. д. Таким чином, тривожність має прямий вплив на розвиток та становлення особистості не лише в межах навчального закладу, а й поза його межами.

Модель формування у сучасної молоді навичок конструктивного подолання важких життєвих ситуацій включає чотири компоненти:

1. Когнітивний компонент – мінімальний теоретичний рівень підготовки, який передбачає наявність знань про основні стратегії подолання важких життєвих ситуацій, профілактики виникнення «непереборних» життєвих ситуацій, стратегіях дозволу пошуку виходу;

2. Ресурсний компонент – передбачає наявність життєвих опор, як зовнішніх (соціальних - оточення, соціальні статуси (ролі), соціальні зв'язки, що забезпечують підтримку з боку соціуму, що допомагають людині зовні), так і внутрішніх (особистих - психічний особистісний потенціал, характер і навички людини, які допомагають зсередини);

3. Мотиваційно-емоційний компонент – рівень пристосування людини до існування в суспільстві відповідно до вимог цього суспільства і з власними потребами, мотивами і інтересами, якась ступінь визначеності в своєму емоційному відношенні до відбувається насправді, навколишніх предметів і явищ; готовність взагалі і в ідеалі зокрема до ефективного подолання важких життєвих ситуацій;

4. Поведінковий компонент – вміння проектувати свою поведінку у важких життєвих ситуаціях з використанням ефективних копінг-стратегій [1].

Реалізація моделі передбачає єдність трьох послідовних етапів, виділення яких, як показує практика, носить вельми умовних характер. Перший етап ми позначили як етап «занурення». Робота на даному етапі передбачає в першу чергу рішення блоку інформаційно-просвітницьких завдань, спрямованих на знайомство учасників з суттю проблеми, основними теоріями і положеннями, сучасними підходами до проблеми подолання важких життєвих ситуацій. Спочатку при наповненні змістом даного етапу ми ставили перед собою мету звести до мінімуму затеоретизованість і «академічність» матеріалу, прагнучи зробити зміст занять на цьому етапі максимально практико-орієнтованим, інтерактивними, нагородні, доступним.

Крім того, незважаючи на те, що етап орієнтований, в першу чергу, на рішення теоретичного кола питань, проведення занять, обраний контекст висвітлення тем покликаний сприяти осмисленню учасниками кола розглянутих проблем, переорієнтовці установок з безпорадності, безвиході на «природність» того, що відбувається, осмислення того, що у важкій життєвій ситуації може і «повинен» надаватися кожен з нас, що це не привід для відчаю, негативних переживань, а потреба в залученні ресурсів, активізації, пошуку конструктивного рішення з ситуації, що склалася з наступною рефлексією, придбанням життєвого досвіду і «поповненням скарбнички» компетенцій [5].

Другий етап має на меті поглиблення уявлень про різні напрямки формування стратегій подолання важких життєвих ситуацій, а також апробацію наявних у молодих людей знань, умінь і особистісної мотивації в умовах модельованого навчання, а також в рамках курсу за вибором, спрямованого на формування компетенцій в питаннях використання ефективних копінг-стратегій.

Третій етап – практичний, передбачає апробацію молодими людьми арсеналу накопичених знань, умінь і навичок на практиці. Практикою виступає семінар з елементами тренінгу та тренінг, вправи якого підібрані відповідно до програми, про яку мова піде нижче [35].

Форми реалізації програми з формування у сучасної молоді стратегій конструктивного подолання важких життєвих ситуацій представлені чотирма блоками. Розглянемо їх більш детально.

Соціальна тривожність є одним з видів особистісної тривожності і визначається як вид тривожності, тригером якого виступають ситуації соціальної взаємодії, основним змістом яких є страх негативної оцінки з боку оточуючих. Є.М. Кліменкова і А.Б. Холмогорова відзначають, що з соціальної тривожністю тісно пов'язані поняття сором'язливості і

соціальної фобії. Дані стану є різними за інтенсивністю проявами соціальної тривожності від сором'язливості як соціальної тривожності, викликані розумінням того, що особиста поведінка людини оцінюється оточуючими людьми негативно, до соціальної фобії як форми дезадаптації і повної відмови від соціальних контактів і лякаючої діяльності [15].

Також соціальну тривожність можна розглядати як конструкт, що складається з трьох компонентів, що володіють яскравою феноменологією. В основі соціальної тривожності лежить страх оцінки - негативні переконання людини про себе і переконання про високі очікування від нього з боку оточуючих. Страх оцінки супроводжує дистрес. Він являє собою оцінку людиною ситуацій спілкування з іншими людьми як хворобливих і напружених для себе. Уникнення є третім компонентом соціальної тривожності. Уникнення розглядається як неефективна поведінкова стратегія соціально тривожних людей, яка з одного боку допомагає йому знизити рівень дистресу, а з іншого боку – сприяє погіршенню якості спілкування людини з людьми.

Найбільш значущим на сьогоднішній день є вивчення зв'язку тривожності і ефективності діяльності. Відзначається, що при виконанні легких завдань найбільш успішні високо тривожні досліджувані в порівнянні з нетривожними. При виконанні складних завдань, навпаки, найбільш успішними виявляються нетривожні. Справа в тому, що стійка диспозиціональна «тривожність» ситуаційно перетворюється в актуальний стан тривожності і, можливо, тим самим перешкоджає вирішенню складних завдань. Дослідження, проведені за допомогою методики заниження досягнень, показали, що емоційно гостріше реагують на повідомлення про невдачу або про зменшення часу на вирішення завдань високотривожні досліджувані. Саме боязнь невдачі, а не стільки складність як така є відволікаючим і фактором, що заважає

для індивідів з високими показниками тривожності. Специфічність дії інформації полягала в тому, що дані випробувані швидше засвоювали вирішення складного завдання після повідомлення про успіх, ніж після повідомлення про невдачу. Більш того, в першому випадку вони робили це швидше, ніж упевнені в успіху, а в другому, навпаки, повільніше.

Крім симптомів тривоги соціально тривожні люди мають історію інтерперсонального взаємодії, яка формує їх уявлення про себе та інших. Вони, як і більшість людей хочуть суспільного визнання і близькості, але їх переконання і стратегії поведінки формують міжособистісні відносини, що не дозволяють досягти цих цілей.

Для вивчення факторів, що сприяють виникненню і розвитку соціальної тривожності, основою служить багатофакторна модель розладів афективного спектру А.Б. Холмогорової і Н.Г. Гаранян. Не дивлячись на те, що дана модель орієнтована на клінічний підхід в дослідженні соціальної тривожності і дозволяє здійснити аналіз причин виникнення та подальшого лікування розладів афективного спектру, вона, безсумнівно, є основою для розгляду соціальної тривожності і з позиції вікової психології та психології розвитку. За допомогою багатофакторної моделі, стає можливим розглядати і досліджувати макросоціальні, сімейні, інтерперсональні і особистісні фактори в системі, інтегрувати різні теоретичні уявлення і емпіричні дослідження афективних розладів [35].

1.2. Характеристика когнітивних процесів особистості

Сучасний студент часто має низький рівень внутрішньої мотивації до навчання, найчастіше вона ґрунтується на бажанні отримати високу оцінку, ніж якісне знання. Пізнавальна самостійність такого студента зведеться до засвоєння необхідного мінімуму інформації, активність в

пошуку додаткових джерел інформації виявлятися не буде. У порівнянні зі студентами попередніх поколінь сучасні молоді люди мають менше прагнення до пізнання при наявності більшої кількості джерел інформації, в якості яких виступають книги, регулярні друковані видання, Інтернет ресурси.

В даний час проблема розвитку когнітивних здібностей залишається невирішеною і вимагає іншого підходу. Вчених завжди цікавила проблема формування пізнавальної самостійності учнів, тому це питання займав одне з центральних місць вже на етапі зародження педагогіки як науки.

Пізнавальні здібності відіграють важливу роль в процесі навчання, тому що коли студент виявляє пізнавальну активність, то процес навчання проходить ефективніше і швидше. Однак ніхто не дає даному поняттю однозначного визначення. Наприклад, І.В. Веснін, Л.В. Шинкарева представляють трактування пізнавальної активності, використовуючи для цього сучасний педагогічний словник [26]. Поняття пізнавальних здібностей розуміється як «властивість особистості, що проявляється в позитивному ставленні до процесу та змісту навчання, оволодіння способами діяльності та знаннями за оптимальний час, в мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети» [9]. «Пізнавальна активність – це риса особистості, яка проявляється у ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямована на засвоєння дитиною соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, що знаходить поява в пізнавальної діяльності» [17].

Виходячи з вищевикладеного, що пізнавальна здатність – це:

1) цінне особистісне утворення, що виражає відношення людини до діяльності;

2) діяльний стан, яке проявляється у ставленні людини до предмету і процесу цієї діяльності;

3) природне прагнення людини до пізнання, самостійності.

Мислення – опосередковане і узагальнене віддзеркалення дійсності, вид розумової діяльності, що полягає в пізнанні суті речей і явищ, закономірних зв'язків і відносин між ними.

Визначення сутності, обсягу, змісту даного поняття присвячено значну кількість робіт (В. Д. Шадриков, Є.О. Токарев, І.В. Козубовської і ін.) У багатьох областях наук: філософії, психології, фізіології, соціології та ін. В наукових працях В.Д. Шадрикова функціональний аспект мислення розглядається як «розумові здібності». До них автор відносить:

- по-перше, актуалізацію знань, пов'язану з успішністю вирішення проблеми і відкриттям нового в проблемі;
- по-друге, здатності людини знаходити аналоги, встановлювати асоціації, проявляти незалежність мислення, бути здатним подивитися з іншого боку на щось давно і добре відоме [11].

Чим більше розвинена у людини здатність, тим успішніше він виконує діяльність, швидше їй опановує, а процес оволодіння діяльністю і сама діяльність даються йому суб'єктивно легше, ніж навчання чи робота в тій сфері, в якій він не має здатності [34].

Мислення формує шляхи практичного перетворення об'єкта і практичного самовизначення суб'єкта. Її можна розглядати як форма духовної діяльності особистості, що визначає її поведінку. Зміст мислення визначається вибірковістю пізнавальної активності людини, спрямованістю, його мотивами і потребами в здійсненні діяльності.

Увага – це спрямованість і зосередженість нашої свідомості на конкретному об'єкті. Об'єктом уваги може бути все, що завгодно, -

предмети і їх властивості, явища, відносини, дії, думки, почуття інших людей і свій власний внутрішній світ [7].

У людини є два основних типи уваги: мимовільна і довільна. Мимовільна увага виникає незалежно від того, чи є мета дії чи ні. Довільна ж увага завжди пов'язана з наявністю конкретної мети і вольових зусиль для того, щоб зосередитися на предметі.

У вітчизняній психології виділяють такі властивості уваги: статичні (стійкість, обсяг та концентрація) і динамічні (розподіл і переключення).

Концентрація уваги – зв'язок з об'єктом на який зконцентрований вплив та зосереджена мисленнєва операція.

Стойкість уваги – певна тривалість, протягом якої людина зберігає концентрацію когнітивних можливостей на об'єкті, не відволікаючись на інші.

Концентрація уваги зберігається тому, що вона обумовлена мірою труднощі, зрозумілості матеріалу, так само індивідуальними фізіологічними особливостями людини, і ступенем його інтересу до даного матеріалу. Увага неминуче піддається періодичним мимовільним коливанням. Тому на уроці необхідно міняти види діяльності дітей, вчити їх аналізувати об'єкт. Слід не тільки усно пояснювати матеріал, але і включати його в практичне застосування учнів [22].

Обсяг уваги – це кількісна характеристика можливості наповненості уваги. У дорослої особистості – до 4-6 об'єктів; у дитини – 2 - 3 об'єкти [14].

Переключення уваги – це свідоме переміщення когнітивної можливості з одного об'єкта на інший, здатність швидко переключатись в складній, що змінюється.

Розподіл уваги – це можливість психіки одночасно виконувати декілька видів діяльності.

Пам'ять є безцінним сховищем знань, умінь, навичок людини, мозок якого здатний накопичувати, утримувати, забувати і відновлювати інформацію. Пам'ять дозволяє індивіду відтворювати події, думки, звуки, відчуття, вибудовувати зв'язок між ними, приймати подальші рішення на основі них.

Пам'ять людини можна поділити на види згідно нижченаведених категорій: по часу зберігання інформації – сенсорна, короткочасна, робоча (оперативна), довготривала пам'ять; за типом інформації – вербальна і невербальна пам'ять; по задіяному органу почуттів – зорова, смакова, слухова, нюхова, смакова та дотикова пам'ять [27].

Спогади з'являються в результаті процесів діяльності мозку, порушення яких не дозволяють отримати бажаний результат. Дані процеси в загальному вигляді можна категоризувати за такими фазами: кодування (накладення на події, що відбуваються сприйняття – емоцій, відчуттів і т.д.); зберігання (накопичення і довготривале збереження); відновлення (звернення до пам'яті при необхідності спогади) [25].

Підвищення інтенсивності станів під час навчальної діяльності збільшує продуктивність когнітивних процесів, що, ймовірно, пов'язано з ефектом емоційної активації пізнавальних процесів. У той же час, збільшення продуктивності когнітивних процесів пов'язано з ростом інтенсивності станів і тому, створення умов для продуктивної розумової діяльності може служити одним із способів активізації інтенсивних позитивних станів студентів. У той же час, позитивні стану високої інтенсивності будуть сприяти підтримці високої продуктивності когнітивних процесів. Когнітивна регуляція емоцій здійснюється за допомогою когніцій, дозволяючи людині утримувати контроль над своїми емоціями у випадках загрози або стресових ситуацій. У різних ситуаціях можуть використовуватися різні способи когнітивної регуляції емоцій, проте деякі з них застосовуються суб'єктом частіше за інших,

тим самим формуючи індивідуальний стиль когнітивної регуляції емоцій. проведені дослідження показали, що, в залежності від використовуваних типів регуляції, у людей спостерігаються різні рівні тривоги. Крім того, були виявлені зв'язки деяких типів реагування з депресією і іншими емоційними проблемами.

1.3. Термін «дистанційне навчання» як вид навчальної діяльності

В даний час об'єктивні потреби розвитку сучасного суспільства зумовили розвиток системи вищої освіти. Вища освіта висувається в число загальносвітових пріоритетів і вимагає істотних змін в системі, внесення нових елементів в його зміст.

Основними цілями розвитку та модернізації вищої освіти є:

- доступність якісної вищої освіти;
- створення механізмів постійного оновлення та розвитку вищої освіти;
- забезпечення випереджаючого розвитку вищої освіти як стратегічних інтересів країни;
- інтеграція в світовий освітній простір;
- приведення структури і змісту системи вищої освіти у відповідність до змін технологій, індивідуальний підхід, плюралізм думок, право вибору навчального посібника.

Застосування інформаційних технологій істотно змінює роль і функції викладача і учня, значно впливає на всі компоненти навчального процесу навчання: характер і методи спільної діяльності викладачів і учнів, співвідношення дидактичних функцій, видозмінюються методи та форми проведення навчальних занять. Таким чином, участь в навчальному процесі комп'ютерних технологій неминуче

супроводжується суттєвими змінами в структурі всієї педагогічної системи навчального закладу. Успіх розвитку професійної освіти багато в чому залежить від нових підходів і методів викладання, проведення досліджень.

Однією з нових форм організації освітнього процесу є система дистанційного навчання. Дистанційне навчання офіційно трактується як сукупність дистанційних технологій, застосовуваних у рамках визнаних форм навчання (очна, очно-заочна, заочна і екстернат). Мета створення системи дистанційного навчання - зниження навчального навантаження на викладача, поліпшення якості навчання, дистанційна освіта.

Інтелектуальна система дистанційної освіти призначена для автоматизації навчального процесу в навчальних закладах, що мають внутрішню локальну мережу Інтранет, а також може використовуватися в якості системи дистанційної освіти в навчальних закладах мають прямий вихід в глобальну мережу Інтернет [6].

До основних характеристик якісної програми дистанційної освіти для учнів відносяться:

- структура курсу;
- підтримка і контакт з учнями;
- способи телекомунікації.

Система дистанційної освіти стає надзвичайно популярною формою навчання в силу своєї зручності і гнучкості. Вона усуває основну перешкоду, що заважає багатьом професіоналам і діловим людям продовжувати освіту, позбавляючи від необхідності відвідувати заняття за встановленим розкладом.

Ті, що навчаються дистанційно можуть обирати зручний для себе час занять за власним розкладом [21].

М. Арановський виділяє три очевидних переваги дистанційного фінансового освіти: доступність, гнучкість і вартість. Його можна

отримати з будь-якої, навіть найвіддаленішої точки світу, аби там був Інтернет. Вчитися можна в будь-який час, за своїм власним графіком, що не підлаштовуючись під викладача та інших учасників процесу навчання, обходиться це значно дешевше очного через відсутність витрат.

Дистанційна освіта – це така форма навчання, при якій в результаті педагогічного спілкування проходить усунення труднощів організаційного та навчально-змістовного характеру, що виникають у студентів в процесі навчання. Консультації можуть проводитися по телефону та електронною поштою, причому останній варіант зустрічається частіше [23].

Традиційні семінари – один з найбільш поширених видів занять у вузах і призначені для поглибленого вивчення того чи іншого предмета. Дамо визначення. Семінар – форма організації навчання, при якій на етапі його підготовки домінує самостійна робота учнів з навчальною літературою та іншими дидактичними засобами над серією питань, проблем і завдань, а в процесі семінару йдуть активне обговорення, дискусії та виступи учнів, де вони під керівництвом викладача роблять узагальнюючі висновки і висновки [33].

Центральним елементом семінару є дискусія. Як відомо, дискусія – це речемислительная діяльність, і тому результат її не більше як висновок на словах, будь він або теоретично доказовим або просто практично доцільним. Класична дискусія складається з наступних етапів:

- вступне інформування, при якому викладається основний задум дискусії, постановка проблеми, виділення основних питань;
- виступ основного доповідача;
- виступи співдоповідачів;
- дебати по доповіді та співповіді - аналітичні виступи;

- завершення дискусії – узагальнення результатів, вироблення рішення проблеми.

Таким чином, семінар представляє групове обговорення студентами теми навчальної програми під керівництвом викладача. У сучасній вищій школі семінар поряд з лекцією відноситься до основних форм організації навчального процесу і виконує три функції: пізнавальну, виховну і контрольну. Електронні (віддалені, віртуальні) семінари відрізняються тим, що учасники пов'язані, в загальному випадку, в часі і просторі.

Вербальна комунікація між учасниками, як це відбувається в звичайному семінарі, замінена епістолярних (письмовим) спілкуванням, реалізованим засобами інформаційних і комунікаційних технологій у вигляді форумів, електронної пошти [10].

1.4. Особливості юнацького віку

Юнацький вік в психології визначається від 17-18 років до 23-25 років – це стадія онтогенезу, ділиться на два періоди: від 17 до 18 років – рання юність і від 23 до 25 років – безпосередньо юність. Розглядаючи юнацький вік, можна назвати його періодом напруженої розумової і соціального розвитку, формування готовності до професійного самовизначення, засвоєння статусної ролі студента і вступу в нову, більш самостійне життя [3]. Особистість в цей період відчуває різноманітні емоційні перепади, такі як страх, стрес, потяг, настрій, лють, але основні з них діляться на емоції і почуття [24]. Аналізуючи процеси фізичного розвитку в цьому віці, слід зазначити, що зростання організму затримується, скелет практично окостенеє повністю, краще формується система великих і малих м'язів, більш інтенсивно функціонує серцево-судинна система, організм юнака стає остаточно

статевозрілим, розвинені вторинні статеві ознаки, в той час активно продовжують рости внутрішні статеві органи [18]. «Психоемоційний стан, на думку А.В. Петровського, це особлива форма психічних станів людини з переважанням емоційного реагування за типом домінанти; емоційні прояви в реагуванні на дійсність необхідні людині, так як вони регулюють його самопочуття і функціональний стан; дефіцит емоцій знижує активність центральної нервової системи і може стати причиною зниження працездатності» [36].

Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів є актуальною не тільки в педагогіці, а й є серйозною соціальною завданням. Проблема полягає в тому, що в процесі професійної підготовки студент засвоює лише ті знання, який викликав у нього інтерес, і в процесі його засвоєння відбувалося інтелектуальна напруга. Студент – це майбутнє суспільство, представник нового покоління професіоналів. Тому важливе значення надається його пізнавальної активності в освітньому процесі.

Результати навчання студента у вищій школи визначаються його активністю, де він виступає не як пасивний об'єкт педагогічного управління, а стає суб'єктом пізнавальної діяльності, формуючи свою компетентність [19]. Власне пізнавальна активність студентів здатна стати показником якості процесу навчання у вузі. Ефективність організації підготовки майбутніх бакалаврів залежить від створення таких умов, при яких проявляється пізнавальна активність студентів [2].

Проблема дослідження пізнавальної активності протягом тривалого часу є привабливою для педагогічної науки. Наявні наукові дані доводять, що пізнавальна активність являє собою складне за своєю структурою і виконуваних функцій якість особистості, що не склалося в чітко описану і розроблену систему [32].

У ряді досліджень вченими відзначається, що пізнавальна активність вказує на наявність тісного зв'язку між внутрішньою готовністю особистості до розумової роботи і інтенсивним показником такої готовності (Л. І. Божович, М.Ф. Добринін, О. М. Леонтьєв та ін.) [8].

З іншого боку, дослідники відзначають, що пізнавальну активність слід розглядати як показник динаміки взаємодії особистості з об'єктами пізнання, спрямований на набуття досвіду соціальної культури і розширення системи особистісних цінностей (І.Я. Лернер, Р.А. Низамов, І. Ф. Харламов, Т.І. Шамова та ін.). В такому розумінні досліджуваного феномена акцент зміщується на діяльну стан особистості в навчальному процесі і звертається увага на ті педагогічні умови, які визначають цей стан [16].

Цікавим видається точка зору Л.П. Аристової, яка розглядає пізнавальну активність особистості як прояви її перетворюючого відношення до навколишніх явищ і предметів. Відсутність перетворюючого відношення у тих, хто навчається не приводить до появи пізнавально активних дій [29].

Як зазначає Т.І. Шамова, при освоєнні знань і способів діяльності учнями відбувається цілеспрямована воспроизводительная діяльність, яка є формою активної з боку учня, але рівень активності її буде низький [13].

Висновок до розділу 1: теоретично досліджено, що тривожність та когнітивні процеси – це невід'ємні складові розвитку особистості. Необхідно проводити профілактичну роботу з молоддю задля покращення її емоційного стану. Це, в свою чергу, вплине на покращення когнітивних процесів та пізнавальної діяльності, яка необхідна для стабільного функціонування не лише в навчальній, а й у повсякденній діяльності.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Методи й організація емпіричного дослідження

Вибірка дослідження складалась з 60 респондентів, студентів Херсонського державного університету факультету психології, історії та соціології, віком від 19 до 24 років (12 хлопців та 48 дівчат). Дослідження проводилось у лютому та травні 2020 року. На наш погляд, який збігається з точками зору багатьох вчених (О.Р. Лурія, К. Леві-Строс), одними з найголовніших когнітивних процесів є мислення, пам'ять та увага, тому у дослідженні використовувалися наступні методики: Методика дослідження швидкості мислення, «Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія) та методика Мюнстенберга. Для дослідження рівня тривожності використовувалися такі методики: «Особистісна шкала проявів тривоги» (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин) та Шкала тривоги Спілбергера.

Методика дослідження швидкості мислення. Мета – визначити темп виконання орієнтовних і операціональних компонентів мислення. Показником швидкості мислення і одночасно показником рухливості нервових процесів виступає кількість правильно складених слів.

Методика Мюнстенберга. Мета – визначення вибірковості та концентрації уваги. Оцінюється кількість виділених слів і кількість помилок (пропущені і неправильно виділені слова).

«Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія). Мета – оцінка стану пам'яті. За отриманим протоколом складається графік, «крива запам'ятовування», за формою якої можна зробити висновки щодо особливостей запам'ятовування.

«Особистісна шкала проявів тривоги» (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин). Мета – вимірювання рівня тривожності. Обробка результатів відбувається за допомогою ключа.

Шкала тривоги Спілбергера. Мета – дослідження самооцінки рівня особистісної тривожності (як стійка характеристика людини). Обробка результатів включає визначення показників особистісної тривожності, на основі оцінки рівня тривожності складання рекомендацій для корекції поведінки досліджуваного.

2.2 Результати емпіричного дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі денного навчання

Після проведення методики дослідження швидкості мислення, було визначено (рис. 2.1):

- 48% осіб мають низький рівень швидкості мислення. Таким людям необхідно дати час для зосередження на завданні. Їм необхідно

спершу зконцентруватись на загальних особливостях проблеми, перш ніж переходити до суті.

- у 17% досліджуваних виявлено середній рівень. що свідчить про те, що вони можуть швидко зрозуміти зміст проблеми чи завдання, якщо немає перешкод ззовні. Коли ж є певні перепони до виконня мисленнєвих операцій, їм важче зосередитись.

- 35% студентів мають високий рівень швидкості мислення, це свідчить про високу включеність до змісту проблеми, цілісне охоплення завдання та структурне його виконання.

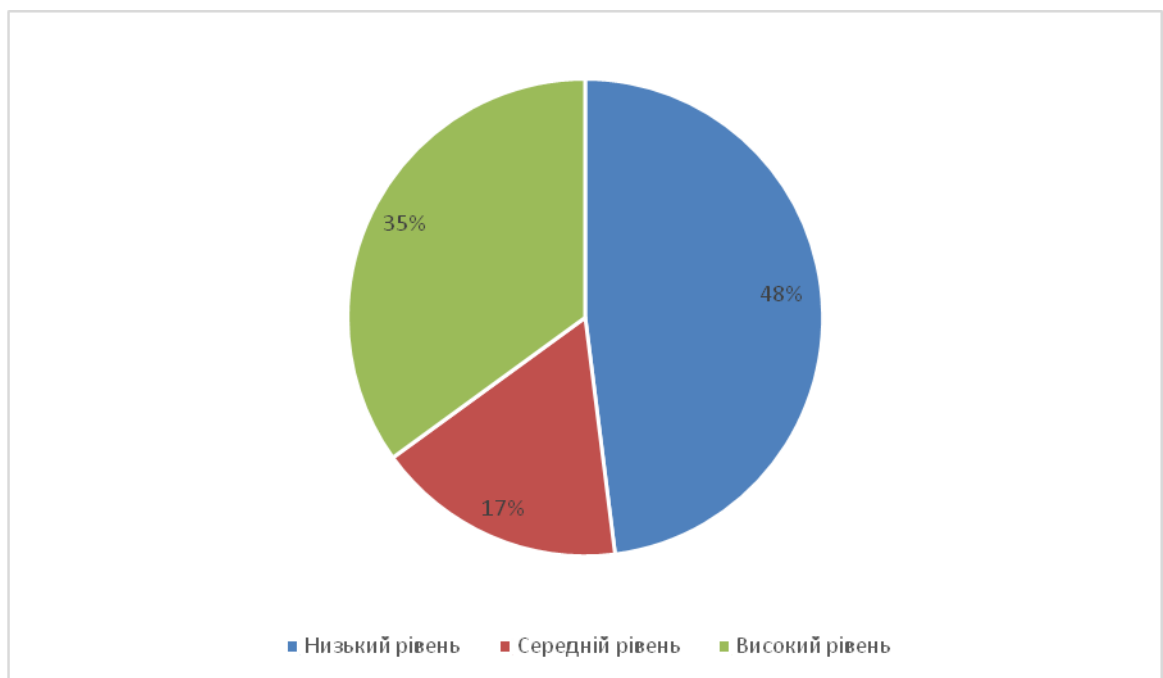


Рис. 2.1 Показники рівня розвитку мислення за методикою дослідження швидкості мислення студентів, що мають аудиторну форму навчання

Дослідивши результати емпіричного дослідження за методикою Мюнстенберга, було виявлено, що (рис. 2.2):

- 41% студентів мають високий рівень концентрації уваги. Це свідчить про те, що такі особистості можуть довгочасно утримувати

інформацію в короткостроковій пам'яті, що допомагає більш точно виконувати завдання.

- 59% досліджуваних мають низький рівень. Такі студенти не можуть надовго зосередитись на запропонованому завданні, плутають умови та губляться, що призводить до неефективного результату.

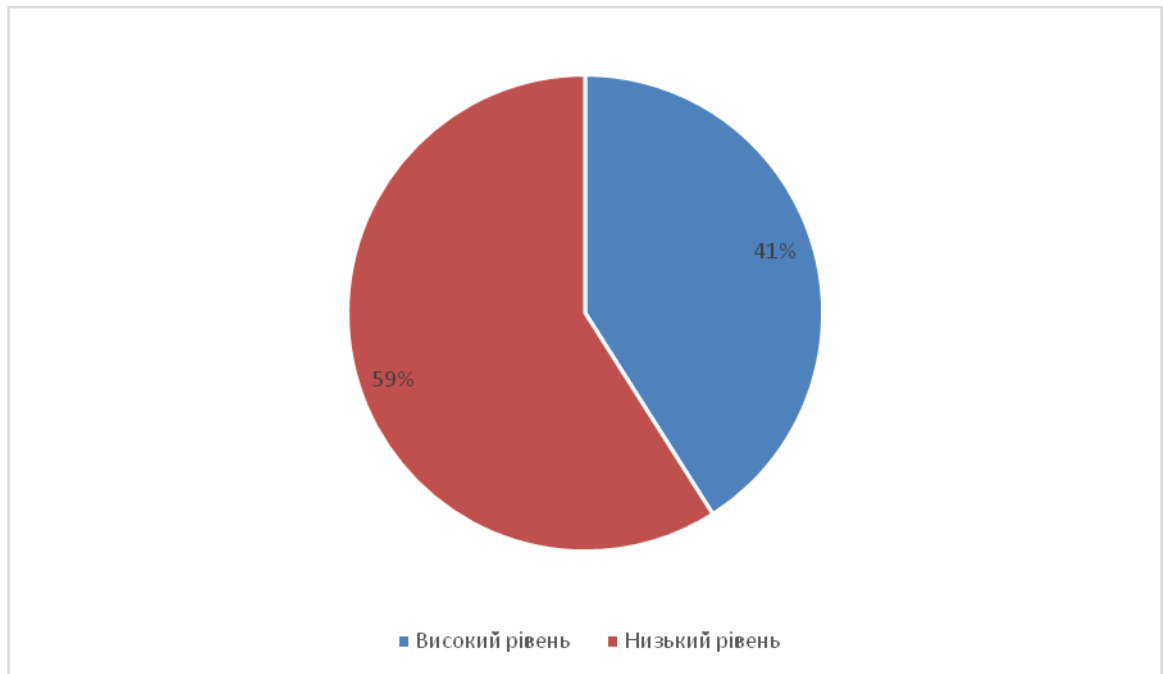


Рис. 2.2 Показники вибіркості та концентрації уваги за методикою Мюнстенберга студентів, що мають аудиторну форму навчання

Провівши аналіз результатів дослідження за методикою «Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія), було отримано такі результати:

- у 37% досліджуваних було прослідковану підвищену втомлюваність. Вони з кожною новою спробою вказували меншу кількість слів, нестабільно запам'ятовували навіть найлегші слова. Також були проговорені зайві слова.
- у 63% осіб спостерігається стабільне та поетапне запам'ятовування. Вони не називали зайвих слів, вказували

слова у певному порядку. Вони мають більш високий рівень запам'ятовування.

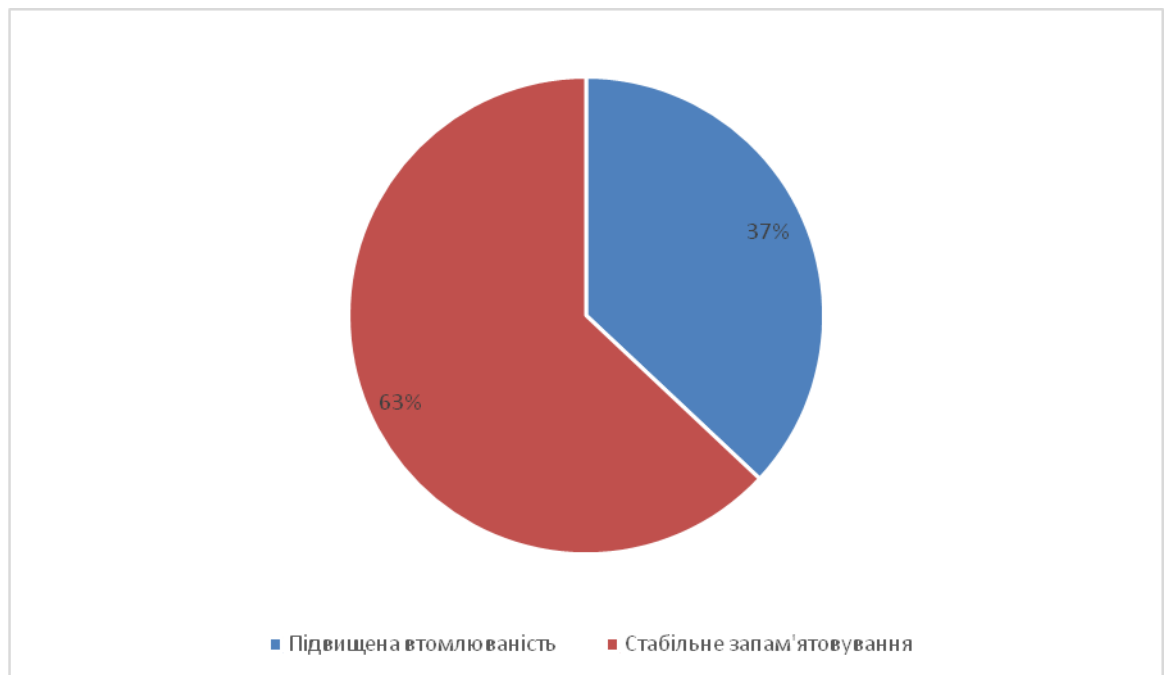


Рис. 2.3 Показники стану пам'яті за методикою «Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія) студентів, що мають аудиторну форму навчання

Результати опитування за методикою «Особистісна шкала проявів тривоги (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин)» свідчать про (рис. 2.4):

- 15% осіб отримали високий рівень тривожності. Це свідчить про те, що такі люди мають надмірне і безпричинне занепокоєння та страх. Реакцією на звичайні життєві ситуації стає перебільшене хвилювання.

- 54% студентів мають середній рівень тривожності. Вони часто нервують саме під час виконання навчальної діяльності, тоді як у повсякденному житті відчують себе спокійно. Слід звернути увагу на своє емоційне напруження в період навчання.

- у 31% досліджуваних спостерігається низький рівень тривожності. Такі особи активно працюють над стресовими ситуаціями, долають їх, не зациклюються на помилках.

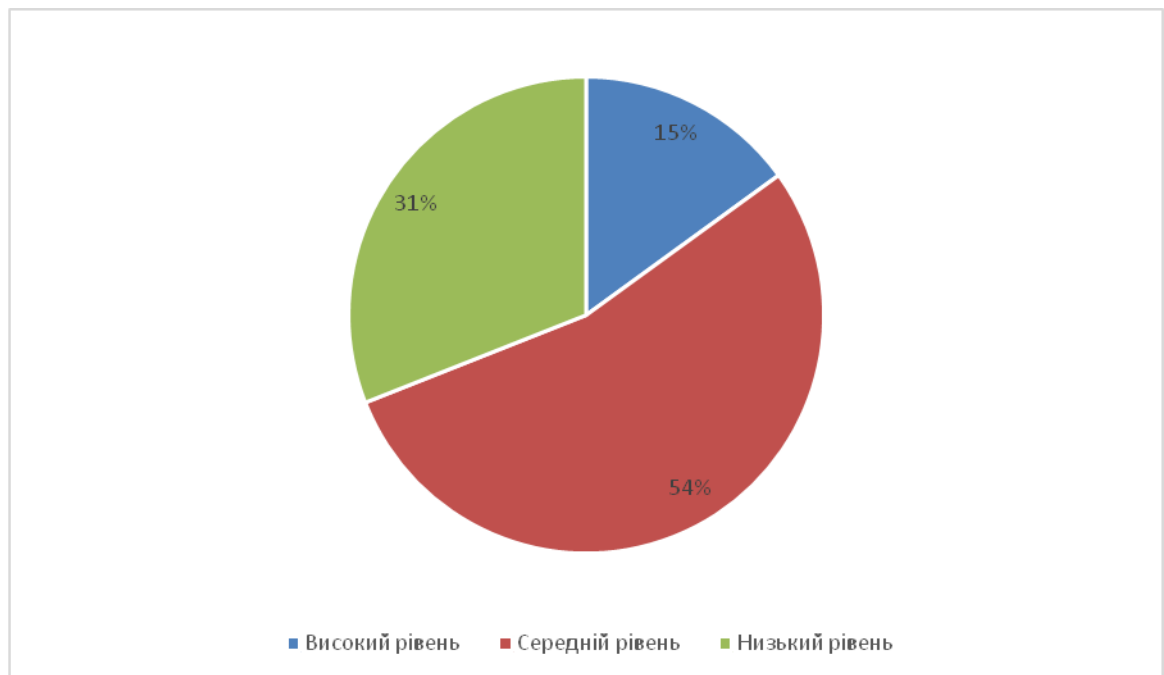


Рис. 2.4 Показники рівня тривоги за методикою «Особистісна шкала проявів тривоги (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин)» студентів, що мають аудиторну форму навчання

Провівши аналіз відповідей за опитувальником «Шкала тривоги Спілбергера», можна узагальнити (рис. 2.5):

- високу тривожність мають 17% осіб. Такі люди малоактивні, проблеми вирішують довго, дещо безвідповідальні у вирішенні власних проблем.

- 31% студентів мають помірний рівень тривожності. Такі особи часто самі надають ситуації стану тривоги. В ситуаціях негативного впливу на ситуації, вони губляться та закриваються у собі.

- у 52% досліджуваних спостерігається низький рівень особистісної тривожності. Такі особистості не хвилюються за свою самооцінку, всі проблеми вирішують та швидко від них відходять.

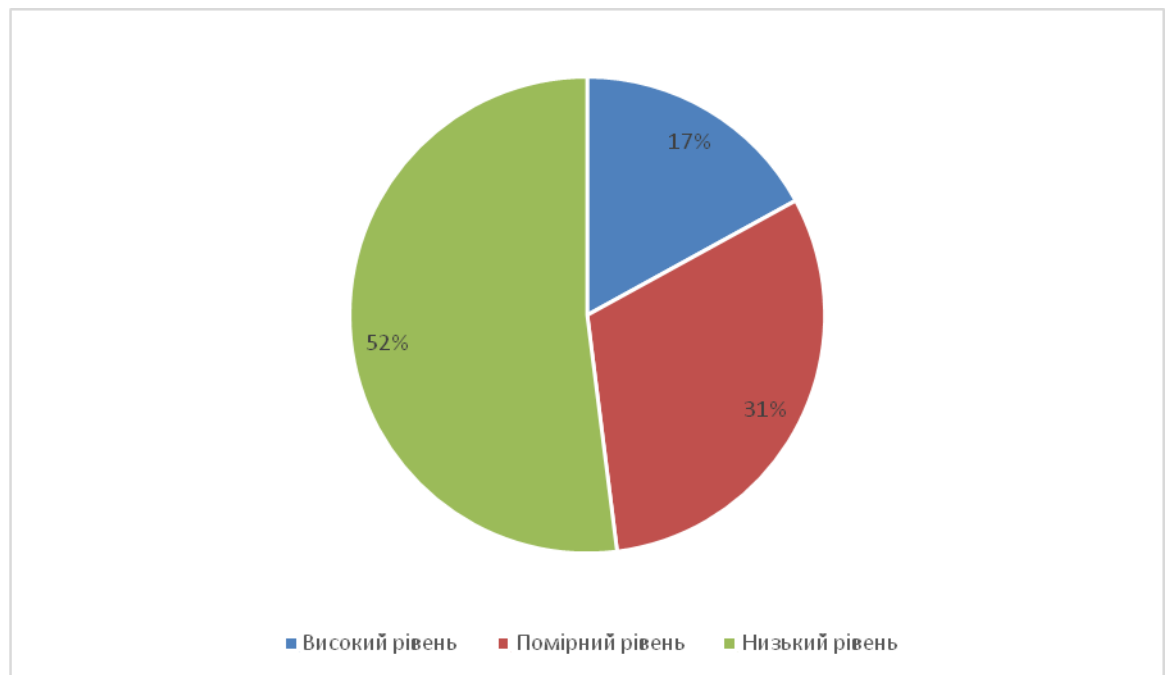


Рис. 2.5 Показники рівня тривожності за опитувальником «Шкала тривоги Спілбергера» студентів, що мають аудиторну форму навчання

2.3. Результати кореляційного зв'язку рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі денного навчання

За допомогою програми STATISTICA 11.0 була підрахована кореляція між рівнем тривожності та його впливом на когнітивні процеси у період денного навчання. Для того, щоб стверджувати про наявність залежності чи повну незалежність між одиницями аналізу, необхідно було визначити критичні значення коефіцієнту кореляції рангів Спірмена (r_s). Це непараметричний показник, за допомогою якого намагаються виявити зв'язок між рангами відповідних величин у двох рядах вимірів.

Прямі кореляційні зв'язки були виявлені між показниками:

- середній рівень тривоги та низький рівень концентрації уваги ($r_s=0,55$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$). Дані свідчать про те, що тривожні опосередковано, але все ж впливає на зосередженість особистості. Вона заважає спокійно розмірковувати, але коли особистість бере себе під контроль, то переживання зникають і завдання виконуються на високому рівні.

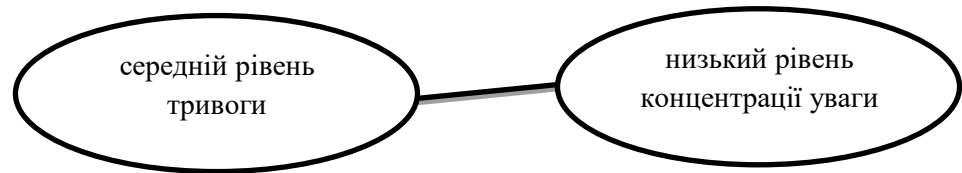


Рис. 2.6 Показники кореляційного дослідження тривоги та уваги у студентів за навчанням в аудиторії

- низький рівень тривожності та високий рівень швидкості мислення ($r_s=0,16$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$). Тривожність не впливає на швидкість протікання такого когнітивного процесу як мислення. Людина відчуває себе під захистом, її нічого не відволікає та вона може виконувати справи без хвилювань та відволікань.

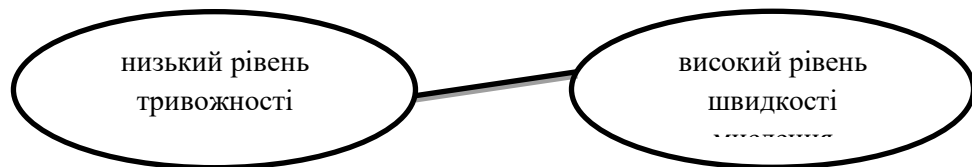
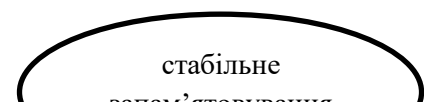


Рис. 2.7 Показники кореляційного дослідження тривожності та розвитку мислення у студентів за навчанням в аудиторії

- низький рівень тривожності та стабільне запам'ятовування ($r_s=0,19$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$). Такий зв'язок свідчить про те, що коли особистість почуває себе в



безпеці, вона не нервує і не хвилюється, вона показує високий рівень запам'ятовування.

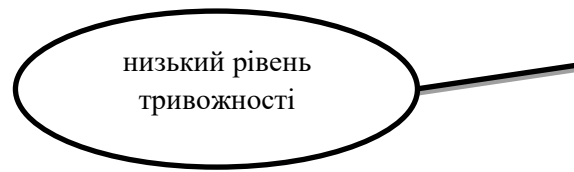


Рис. 2.8 Показники кореляційного дослідження тривожності та рівня пам'яті у студентів за навчанням в аудиторії

Загалом, було досліджено різні показники за рівнями когнітивних процесів та тривожності. Ми довели, що тривожність має вплив на розвиток особистості. В даній вибірці прослідковується позитивний зв'язок, при якому особистості не втрачають контроль над емоціями та можуть виконувати завдання на високому рівні.

2.4. Результати емпіричного дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання

Після проведення методики дослідження швидкості мислення, було визначено (рис. 2.9):

- 54% осіб мають низький рівень швидкості мислення. Такі особистості потребують більше часу для включення в завдання та розуміння його змісту. Показник збільшився з попереднього дослідження.

- у 15% досліджуваних виявлено середній рівень. що свідчить про те, що при появі певних ускладнень та зовнішніх впливів, їм стає важче вирішити завдання.

- 31% студентів мають високий рівень швидкості мислення. Такі люди Показник значно збільшився з попереднього дослідження.

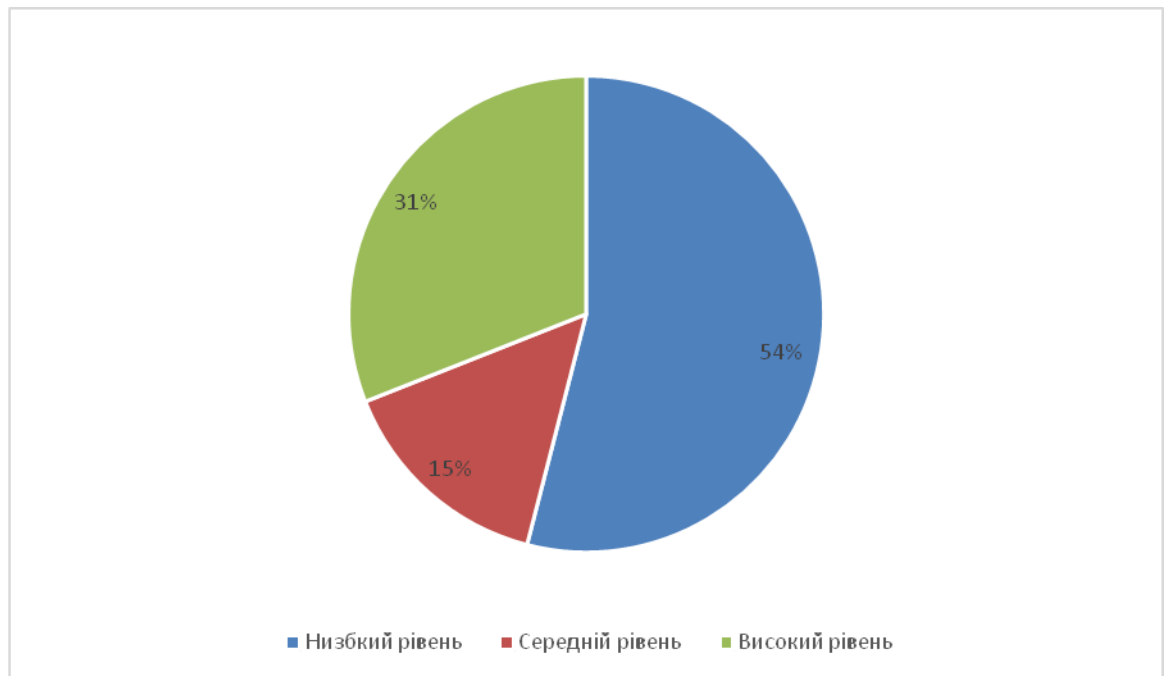


Рис. 2.9 Показники рівня розвитку мислення за методикою дослідження швидкості мислення студентів, що мають дистанційну форму навчання

Провівши аналіз результатів дослідження за методикою «Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія), було отримано такі результати (рис. 2.10):

- у 81% досліджуваних було прослідковану підвищену втомлюваність. Такі особистості швидко втомлюються при вирішенні завдань, переключають увагу на інші моменти, не можуть утримати в пам'яті багато завдань.
- у 19% осіб спостерігається стабільне та поетапне запам'ятовування. Вони виконують завдання на достатньому рівні, не порушуючи їх умови.

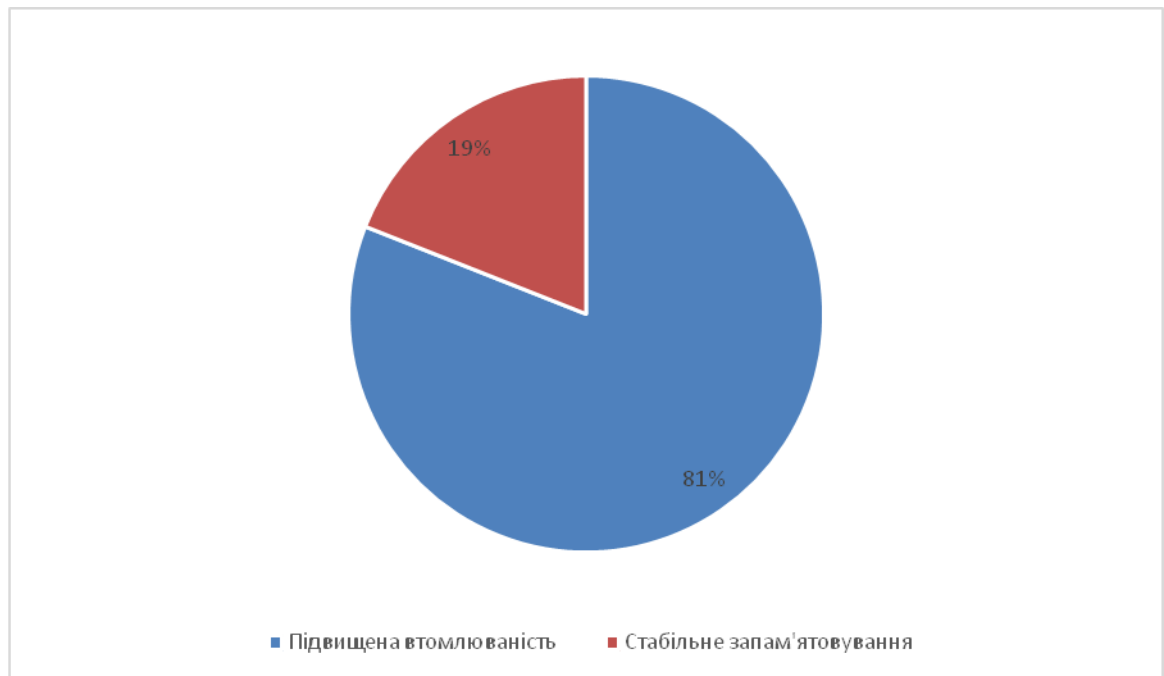


Рис. 2.10 Показники стану пам'яті «Заучування 10 слів» (О.Р. Лурія) студентів, що мають дистанційну форму навчання

Дослідивши результати емпіричного дослідження за методикою Мюнстенберга, було виявлено, що (рис. 2.11):

- 41% студентів мають високий рівень концентрації уваги. Це свідчить про те, що такі особистості можуть довгочасно утримувати інформацію в короткостроковій пам'яті, що допомагає більш точно виконувати завдання.

- 59% досліджуваних мають низький рівень. Такі студенти не можуть надовго зосередитись на запропонованому завданні, плутають умови та губляться, що призводить до неефективного результату.

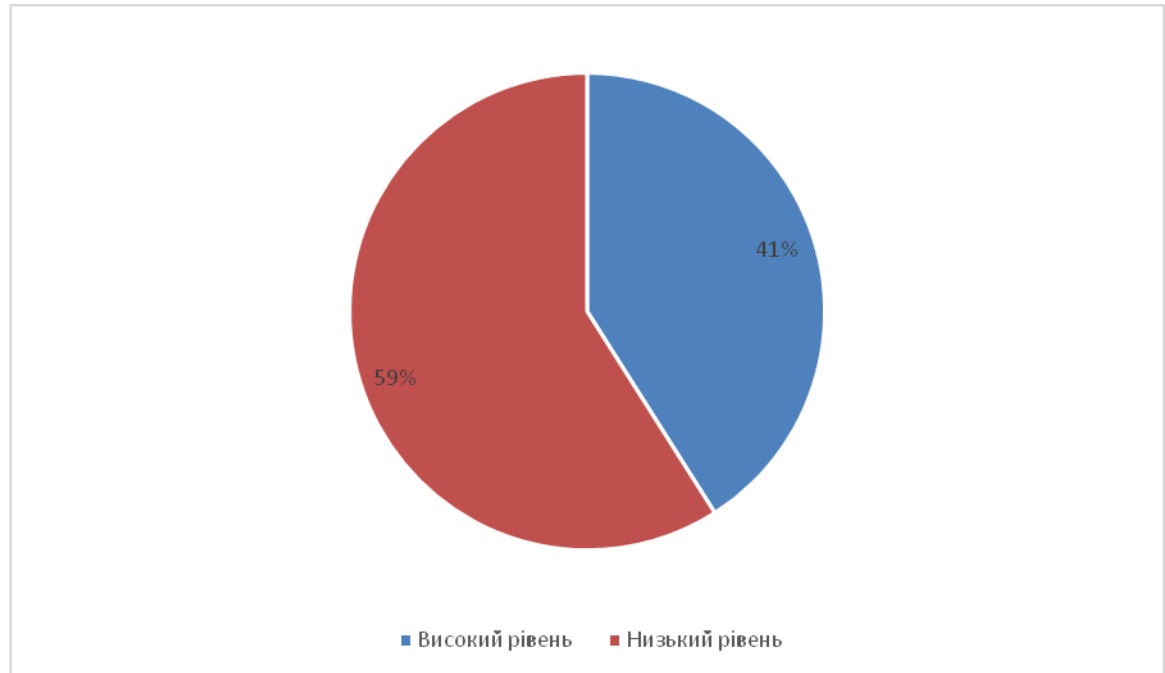


Рис. 2.11 Показники вибірковості та концентрації уваги за методикою Мюнстенберга студентів, що мають дистанційну форму навчання

Результати опитування за методикою «Особистісна шкала проявів тривоги (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин)» свідчать про (рис. 2.12):

- 27% особистостей юнацького віку мають дуже високий рівень тривожності. Така тривожність може свідчити про наявність невротичного конфлікту, який може призвести до емоційних зривів.

- 42% осіб отримали високий рівень тривожності. Це свідчить про те, що такі люди вбачають погрозу для своєї самооцінки, відчувають себе невпевнено та боязливо.

- лише у 9% студентів спостерігається середній рівень тривожності. Такі особистості знаходяться на межі. Коли на них не діють подразники, вони відчувають себе спокійно, у своїй зоні комфорту, але коли на людину починають діяти чинники ззовні, вона починає нервувати та втрачає контроль.

- у 22% досліджуваних спостерігається низький рівень тривожності. Такі особи активно працюють над стресовими ситуаціями, долають їх, не зациклюються на помилках.

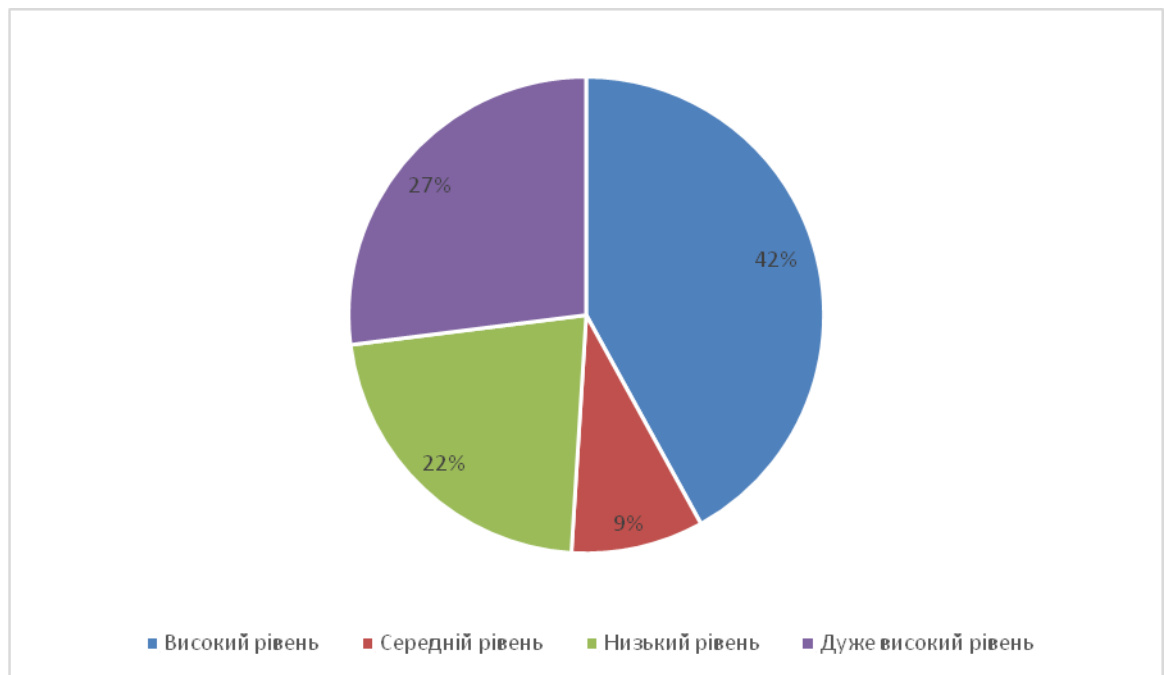


Рис. 2.12 Показники рівня тривоги за методикою «Особистісна шкала проявів тривоги (Дж. Тейлор, адаптація Т.А. Немчин)» студентів, що мають дистанційну форму навчання

Проаналізувавши відповіді опитувальника «Шкала тривоги Спілбергера», можна узагальнити (рис. 2.13):

- у 31% досліджуваних спостерігається низький рівень особистісної тривожності. Такі люди активні, змотивовані на швидке вирішення проблеми, вони мають високий рівень відповідальності в критичних ситуаціях.

- 20% студентів мають помірний рівень тривожності. Такі особи часто самі надають ситуації стану тривоги. В них підвищується нервовість, хвилювання. Їх впевненість губиться і вони відчувають страх та дискомфорт.

- високу тривожність мають 49% осіб. Такі особистості переживають за свою самооцінку та всі невдачі сприймають на власний рахунок. Особливо тривожність проявляється, коли особистість намагаються оцінити в статусі або престижі.

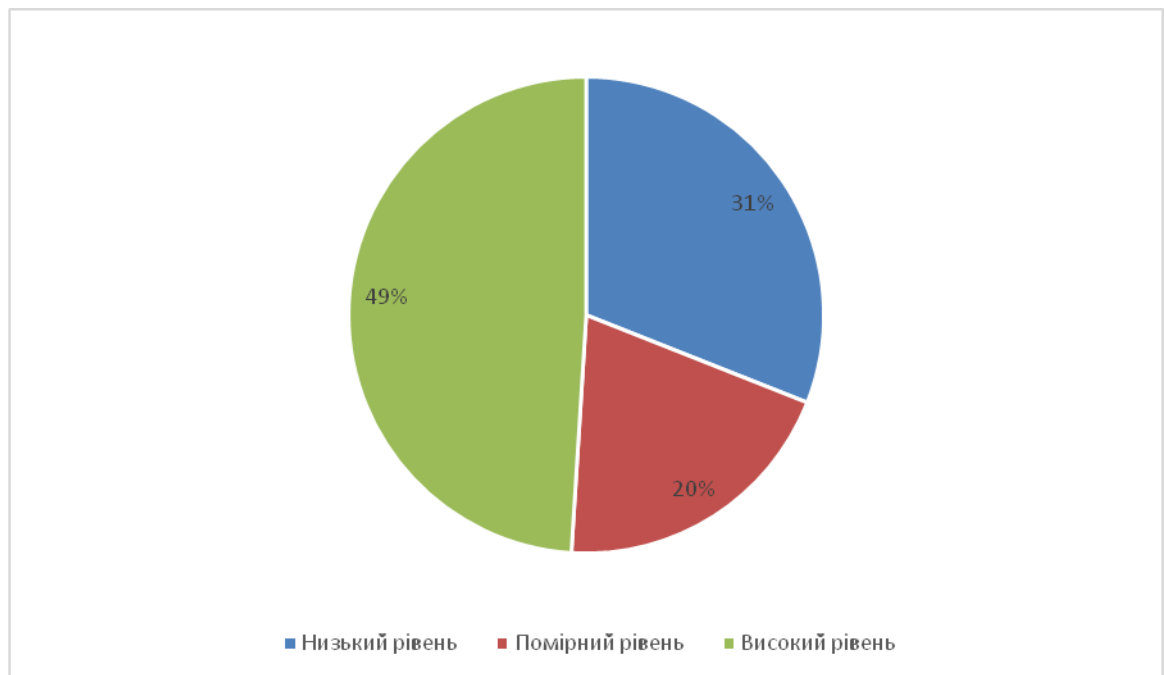


Рис. 2.13 Показники рівня тривожності за опитувальником «Шкала тривоги Спілбергера» студентів, що мають дистанційну форму навчання

2.5. Результати кореляційного зв'язку рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання

За допомогою програми STATISTICA 11.0 була підрахована кореляція між рівнем тривожності та його впливом на когнітивні процеси у період навчання в аудиторії. Для того, щоб стверджувати про наявність залежності чи повну незалежність між одиницями аналізу, необхідно було визначити критичні значення коефіцієнту кореляції рангів Спірмена (r_s). Це непараметричний показник, за допомогою якого

намагаються виявити зв'язок між рангами відповідних величин у двох рядах вимірів.

Прямі кореляційні зв'язки були виявлені між показниками:

- дуже високий рівень тривоги ($r_s=0,49$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$) та високий рівень тривожності ($r_s=0,20$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$) з низькою концентрацією уваги. Такий зв'язок свідчить про те, що при підвищенні рівня тривожності особистість втрачає здатність спокійно виконувати справи, вона губиться, втрачає контроль над емоціями, що призводить до негативних результатів у навчанні.



Рис. 2.14 Кореляційні зв'язки впливу рівня тривожності та концентрації уваги студентів, що мають дистанційну форму навчання

- низький рівень тривоги та висока концентрація уваги ($r_s=0,15$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$). Така кореляція свідчить про те, що коли рівень тривоги знижується, особистість опановує себе та виконує завдання більш продуктивно та вдало. Вона може зконцентруватись на змісті проблеми та побачити різні можливості вирішення.



Рис. 2.15 Кореляційні зв'язки впливу рівня тривожності та концентрації уваги студентів, що мають дистанційну форму навчання

- низький рівень тривожності та високий рівень швидкості мислення ($r_s=0,35$, при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$). При такому зв'язку швидкість мислення підвищується, коли тривожність знижується. Тоді людина може охопити усі аспекти завдання, проаналізувати її та запропонувати шляхи її вирішення.

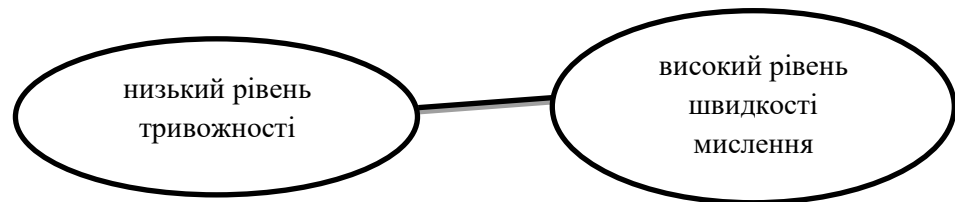


Рис. 2.16 Кореляційні зв'язки впливу рівня тривожності та швидкість мислення студентів, що мають дистанційну форму навчання

Так ми довели, що тривожність негативно впливає на рівень когнітивних процесів. Вона заважає контролю емоцій, підвищує нервозний стан та страх. Коли вона знижується людина відчуває себе впевненіше, спокійніше та може виконувати складні справи без негативних наслідків.

Висновок до розділу 2: тривожність має значний вплив на розвиток когнітивних процесів особистості. При її підвищенні ефективність виконання справ знижується, студенти відчувають хвилювання, неспокій, в них проявляються соматичні та психічні порушення. При зниженні ж тривоги, особистості відчувають

полегшення та можуть виконувати справи на високому рівні. Високий рівень тривожності більш властивий жінкам, вони все сприймають більш емоційно, коли чоловіки намагаються вирішити завдання використовуючи раціональність.

ВИСНОВКИ

Аналіз отриманих результатів дозволив зробити такі висновки:

1) розглянувши теоретичні відомості понять «тривожність», «когнітивні процеси», «дистанційне навчання» та особливості юнацького віку, було досліджено, що тривожність та когнітивні процеси – це невід’ємні складові розвитку особистості. Профілактична та просвітницька робота з тем тривожності та використання моделі її подолання вплине на покращення когнітивних процесів та пізнавальної діяльності, яка необхідна для стабільного функціонування не лише в навчальній, а й у повсякденній діяльності.

2) визначивши рівень тривожності та особливості когнітивних процесів студентів за опитувальниками, ми дійшли таких висновків: у період форми навчання в аудиторії показники когнітивної сфери були у більшості досліджуваних на високому та достатньому рівнях. У системі дистанційного навчання значно підвищились показники тривожності та знизились результати когнітивної діяльності.

3) провівши кореляційне дослідження впливу рівня тривожності на когнітивні процеси студентів у системі дистанційного навчання, ми виокремили, що тривожність негативно впливає рівень когнітивних процесів. Вона заважає контролю емоцій, підвищує нервозний стан та страх. Коли вона знижується людина відчуває себе впевненіше, спокійніше та може виконувати складні справи без негативних наслідків.

Порівнюючи результати опитувальників та кореляційних зв'язків занять в аудиторії та дистанційну форму навчання, можна узагальнити, що тривожність посилилась під час електронного навчання, а когнітивні процеси погіршились через стресову ситуацію. Загалом, дослідження показало, що тривожність має значний вплив на розвиток когнітивних процесів особистості. При її підвищенні ефективність виконання вправ знижується, студенти відчують хвилювання, неспокій, в них проявляються соматичні та психічні порушення. При зниженні ж тривоги, особистості відчують полегшення та можуть виконувати вправи на високому рівні.

Подальша перспектива досліджень включає в себе більш розширене вивчення впливу тривожності на інші когнітивні процеси (пам'ять, уявлення, сприйняття тощо). У роботі зазначено лише деякі когнітивні процеси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бантишева О. О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки / О. О. Бантишева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 25.
2. Білоус Р. М. Психологічні особливості соціальної тривожності студентів / Р. М. Білоус, Я. О. Кармазіна // Молодий вчений. – 2016. – № 12.1. – С. 192.
3. Божок Н. Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування фрустраційної толерантності майбутнього фахівця / Н. Божок // Психологія особистості. – 2013. – № 1. – С. 184.
4. Бушак Г. А. Взаємозв'язок когнітивно-стильових параметрів та особливостей навчальної діяльності в осіб юнацького віку / Г. А. Бушак // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. – С. 88.
5. Волошок О. В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді / О. В. Волошок // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. – 2012. – Т. 17, Вип. 8. – С. 479.
6. Галієва О. М. Психологічні аспекти прояву ситуативної тривожності студентів / О. М. Галієва // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2017. – Вип. 2(3). – С. 26.
7. Гальченко М. С. Мислення і пізнання в структурі когнітивного

- процесу: Методологічний аналіз / М. С. Гальченко // Наукове пізнання: методологія та технологія. Філософія. – 2016. – Вип. 2. – С. 21.
8. Гандзілевська Г. Б. Роль когнітивних технік у процесі самореалізації особистості / Г. Б. Гандзілевська // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 83.
9. Гапоненко Г. М. Покоління і моделі організації дистанційного навчання / Г. М. Гапоненко // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. – 2013. – № 1. – С. 68.
10. Герасименко Л. О. Індивідуально-психологічні особливості, характер особистісної та реактивної тривожності у жінок з посттравматичними стресовими розладами / Л. О. Герасименко // Архів психіатрії. – 2014. – Т. 20, № 3. – С. 33.
11. Глазков Е. О. Особливості психологічної адаптації студентів першого курсу в залежності від рівня тривожності / Е. О. Глазков // Вісник проблем біології і медицини. - 2012. - Вип. 2(1). - С. 50.
12. Грицук О. В. Проблема зв'язку когнітивних процесів та емоційних станів студентів / О. В. Грицук // Наука і освіта. – 2013. – № 7. – С. 139.
13. Гріньова О. Рефлексія як механізм професійного самопроекування особистості юнацького віку в умовах фахової підготовки / О. Гріньова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 3. – С. 110.
14. Гуменюк О.Є. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / О.Є. Гуменюк // Педагогіка і вікова психологія. – К. : Либідь, 2015. – № 1. – С. 49.
15. Ічанська О. М. Зв'язок особистісної тривожності та мотивів навчання в студентів–психологів / О. М. Ічанська // Науковий

- вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2(1). – С. 62.
16. Каськов І. В. Теоретичні аспекти тривожності та її вплив на самооцінку в юнацькому віці / І. В. Каськов, А.А. Марчевська // Вісник Національного університету оборони України. - 2014. - Вип. 4. - С. 230.
17. Ковальчук Л. Когнітивні особливості контекстуальних моделей у процесі комунікативної взаємодії / Л. Ковальчук // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство). – 2013. – Вип. 18. – С. 281.
18. Кравчук С. Л. Психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку / С. Л. Кравчук // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 26. – С. 320.
19. Кравчук С. Л. Психологічні особливості автономності та емоційної стійкості особистості юнацького віку / С. Л. Кравчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3. – С. 179.
20. Купріянов Б. В. Організація і методика проведення ігор з підлітками : дорослі ігри дітей / Б. В. Купріянов. – К. : Академія, 2011. – С. 42.
21. Мельник А. П. Особливості прояву тривожності перед випробуваннями у студентів педагогічного коледжу / А. П. Мельник // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2011. - № 959, вип. 46. - С. 114.
22. Молчанова О. М. Вплив емоційних переживань на розвиток особистості в юнацькому віці / О. М. Молчанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №7. – С. 52.
23. Мороз В. М. Психофізіологічний аналіз процесів формування тривожнісних та агресивних проявів особистості і адаптаційних

- можливостей організму студентів, що перебувають в умовах передекзаменаційного і екзаменаційного стресу / В. М. Мороз, С. Ю. Макаров // *Biomedical and biosocial anthropology*. – 2016. – № 27. – С. 67.
- 24.Новик Л. М. Здатність до реалізації потреб у саморозвитку як умова самовизначення особистості юнацького віку / Л. М. Новик // *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. – 2012. – № 1. – С. 81.
- 25.Олійник О. В. Моделі дистанційного навчання: комунікативний аспект / О. В. Олійник // *Вісник Харківської державної академії культури*. – 2009. – Вип. 28. – С. 189.
- 26.Островский Є. В. Психологія і педагогіка: навчальний посібник / Є. В. Островський, Л. І. Чернишова. – Чернігів : Ворон, 2011. – С. 169.
- 27.Петрушенко В. Складники когнітивного процесу та їх екзистенційне значення / В. Петрушенко // *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*. – 2014. – Вип. 707. – С. 33.
- 28.Пічурін В. В. Психологічна і психофізична підготовка як фактор зниження особистісної тривожності у студентів / В. В. Пічурін // *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. – 2015. – № 3. – С. 46.
- 29.Полотай О. І. Визначення ефективності освітнього проекту запровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах / О. І. Полотай // *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. – 2013. – № 7. – С. 119.
- 30.Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – С. 69.
- 31.Романова Є. С. Психодіагностика: навчальний посібник / Є. С. Романова. – К. : Академія, 2011. – С. 341.

32. Семенова А. А. Диагностика и развитие самосознания личности: учеб.-метод. пособие / А. А. Семенова. – Иркутск: ВСГАО, 2014. – С. 145.
33. Сепетий Д. П. Обмеження дистанційного навчання: проблема інтерактивності / Д. П. Сепетий // Запорозький медичинський журнал. – 2013. – № 1. – С. 134.
34. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2000. — С. 61.
35. Сікора Л. С. Інформаційні технології в навчальному процесі на основі концепції самоорганізації когнітивної системи особи / Л. С. Сікора, Н. К. Лиса, Б. С. Якимчук, М. Н. Мазур, Г. В. Щерба // Збірник наукових праць Інституту проблем моделювання в енергетиці ім. Г. Є. Пухова. – 2013. – Вип. 69. – С. 200.
36. Турчак О. М. Дослідження якісних і кількісних показників мовленнєвої тривожності в усному мовленні студентів у ситуаціях емоційної напруги / О. М. Турчак // Психолінгвістика. - 2014. - Вип. 16. - С. 143.
37. Чорна Л. Г. Когнітивні та емоційні складники процесу регуляції рольової взаємодії / Л. Г. Чорна // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2017. – Вип. 1. – С. 233.
38. Шейко А. О. Чинники психологічної стійкості осіб юнацького віку / А. О. Шейко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип. 11. – С. 336.
39. Шкарлатюк К. І. Особливості корекції проявів тривожності щодо майбутнього у юнацькому віці / К. І. Шкарлатюк // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. – 2012. – Т. 17, Вип. 8. – С. 313.
40. Шуневич Б. І. Популяризація дистанційного навчання в освітніх

зкладах України / Б. І. Шуневич // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2013. – № 7. – С. 300.

41. Щербина О. А. Технології створення електронних навчальних ресурсів для систем дистанційного навчання / О. А. Щербина // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2013. – № 10. – С. 120.

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Олександра Заволоко, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

_____ (дата)

_____ (підпис)

Олександра Заволоко
(ім'я, прізвище)